

Hardt, Beate; Zaib, Volker; Kleinbeck, Uwe; Metz-Göckel, Hellmuth
Unterrichtsziele und Lernmotivation im Kontext kaufmännischen Unterrichts
Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 3, S. 235-249



Quellenangabe/ Reference:

Hardt, Beate; Zaib, Volker; Kleinbeck, Uwe; Metz-Göckel, Hellmuth: Unterrichtsziele und Lernmotivation im Kontext kaufmännischen Unterrichts - In: Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 3, S. 235-249 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79379 - DOI: 10.25656/01:7937

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79379>

<https://doi.org/10.25656/01:7937>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
24. Jahrgang / 1996 / Heft 3

Thema:

Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung

Verantwortliche Herausgeber:
Frank Achtenhagen, Manfred Prenzel

- Frank Achtenhagen, Manfred Prenzel:
Einführung 194
- Klaus-Peter Wild, Andreas Krapp:
Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten:
Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode 195
- Manfred Prenzel, Barbara Drechsel:
Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung:
Veränderungen in Lernmotivation und Interesse 217
- Beate Hardt, Volker Zaib, Uwe Kleinbeck, Hellmuth Metz-Göckel:
Unterrichtsziele und Lernmotivation im Kontext kaufmännischen Unterrichts 235
- Peter Nenniger, Gerald Straka, G. Spevacek, Marold Wosnitza:
Die Bedeutung motivationaler Einflußfaktoren für selbstgesteuertes Lernen 250

Allgemeiner Teil

- Karin Rebmann:
Komplexität von Schulbüchern für das Fach Wirtschaftslehre 267

- Buchbesprechungen** 285

- Berichte und Mitteilungen** 287

Beate Hardt, Volker Zaib, Uwe Kleinbeck,
Hellmuth Metz-Göckel

Unterrichtsziele und Lernmotivation im Kontext kaufmännischen Unterrichts¹

Learning objectives and motivation to learn
in mercantile training

Das Lernen im Unterricht der kaufmännischen Erstausbildung ist auf berufsspezifische Ziele gerichtet, deren inhaltliche und formale Gestaltung weitgehend von Lehr- und Ausbildungsplänen abhängt. An das Erreichen dieser Ziele ist der Ausbildungserfolg des einzelnen geknüpft. Wir sind in unserer Untersuchung der Frage nachgegangen, wie Unterrichtsziele beschaffen sein sollten, damit die Entwicklung von Lernmotivation auf der Grundlage einer dauerhaften Zielakzeptanz begünstigt wird. Durch die Auswertung einer Befragung von 255 angehenden Bürokaufleuten konnten wesentliche qualitative Zieleigenschaften identifiziert und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. So zeigen sich insbesondere dann positive Effekte, wenn die Unterrichtsziele klar und deutlich umrissen sind, in der Anforderung als angemessen wahrgenommen und für wichtig erachtet werden sowie durchgehend Rückmeldung über den jeweiligen Stand der Zielerreichung besteht.

Mercantile training is oriented towards jobspecific objectives that mainly depend on the respective instruction plans. The general success of the training depends on the achievement of these objectives by the trainees. The present study deals with the question of how these objectives should be formulated in order to be accepted by trainees and to have a positive effect on their motivation to learn. Data obtained from 255 trainees showed positive effects on the motivation when the objectives are stated clearly and unequivocally, when they are perceived as adequate and relevant and when feedback about the individual goal achievement is given in short intervals.

1. Einleitung und Fragestellung

Das Anliegen des Unterrichts in der kaufmännischen Ausbildung besteht ohne Zweifel in der Vermittlung beruflicher Qualifikation auf der Basis eines fundierten fachbezogenen Wissens. Die Frage, was und wozu im Unterricht gelernt wird, läßt sich aus den berufsspezifischen Anforderungen herleiten, welche als Lernziele in Lehr- und Ausbildungsplänen definiert sind. Ohne Lernzielvorstellung ist effektives Lernen nicht möglich, da die Ziele

¹ Das Projekt wird durch Mittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (Aktenzeichen: Kl 408/15-1).

den gesamten Lernvorgang über Teilziele hinweg lenken und organisieren. Gleichzeitig sind sie als Kontrollinstanz für den Vergleich zwischen dem schon erreichten Istzustand und dem angesteuerten Sollzustand unerlässlich. In der vorliegenden Untersuchung gehen wir der Frage nach, *wie* Lernziele beschaffen sein sollten, damit sie von den Auszubildenden akzeptiert werden und motiviert an ihrer Umsetzung gearbeitet wird. Dieses Vorhaben macht es zunächst notwendig zu erläutern, in welcher Beziehung die Unterrichtsziele zur Lernmotivation der Auszubildenden und zur leistungsthematischen Anreizstruktur des Unterrichts stehen.

Unter Lernmotivation verstehen wir, daß sich ein Schüler mit einem Lerngegenstand zielgerichtet beschäftigt, weil er sich davon einen Lernzuwachs verspricht, also mit Vorsatz lernt (Rheinberg, in Druck). Dabei ist es relativ unerheblich, ob die Motivation zum Lernen extrinsisch oder intrinsisch zustande kommt, wichtig ist, daß sie den Lerner zur Beschäftigung mit dem jeweiligen Lerngegenstand anregt. Das zielgerichtete Lernen selbst vollzieht sich über spezifische Lerngegenstände (Themen, Aufgaben usw.) und wird durch Bedingungen auf seiten der Situation und auf seiten der Person beeinflusst. Der leistungsthematische Anregungsgehalt (Motivierungspotential) auf der Situationsseite hängt mit dem Ausmaß an Anforderungsvielfalt, Autonomieerleben, der wahrgenommenen Vollständigkeit der Aufgaben und Tätigkeiten sowie dem Grad an empfundener Wichtigkeit und wahrgenommener Rückmeldung im Unterricht zusammen. Auf seiten der Person bestimmt das Leistungsmotiv, wie dieser Anregungsgehalt aufgefaßt wird. Wenn ein stark leistungsmotivierter Schüler das Motivierungspotential als leistungsthematisch ansprechend erlebt, wird er unter diesen Bedingungen leistungsbereiter sein, als wenn der Unterricht wenig Herausforderungen bietet. Der in anregender Weise organisierte Unterricht würde beispielsweise in den Anforderungen häufiger wechseln und den Auszubildenden ein hohes Maß an Handlungsspielraum einräumen. In einer Vielzahl von allgemein- und arbeitspsychologischen Untersuchungen konnten diese Zusammenhänge bereits nachgewiesen werden (Hackman & Oldham 1975, 1976, 1980, Schmidt et al. 1981, 1985, Kleinbeck et al. 1985).

In Lernsituationen sind die zu erreichenden Ziele in der Regel extern gesetzt und stimmen nicht per se mit den individuellen Zielen der Auszubildenden überein, d. h. die Beschäftigung mit den Lerngegenständen geschieht nicht freiwillig, sondern weil die Teilnahme am Ausbildungsgang dies erfordert. Mit Lernmotivation als Grundbedingung für Erfolg ist entsprechend nur zu rechnen, wenn eine möglichst große Übereinstimmung zwischen den externen Zielen (Lernziele) und den individuellen, internen Zielen der Auszubildenden erreicht wird, die Unterrichtsziele also akzeptiert und übernommen werden.

Diese Auffassung wirft die Frage nach den relevanten qualitativen Merkmalen von Lernzielen auf, die den Akzeptanzprozeß begünstigen. Bei der Beantwortung haben wir uns an Beiträgen der einschlägigen Forschung orientiert, die die Bedeutung qualitativer Eigenschaften von Zielen in Lern- und Ar-

beitzusammenhängen untersuchen (Mento et al. 1987, Hacker & Skell 1993). Im Rahmen unserer Studie beschränken wir uns auf einige wesentliche Dimensionen der Zielakzeptanz, die insbesondere von Locke & Latham in den USA (1990), aber auch im deutschsprachigen Raum von Hacker & Skell (1993) analysiert wurden. Diese Autoren postulieren, daß bei Realisierung dieser Dimensionen - sie werden im folgenden näher erläutert - die Zielakzeptanz im Unterricht gefördert wird und auf die Entwicklung aufgaben- und tätigkeitsbezogener Lernmotivation positiv eingewirkt werden kann:

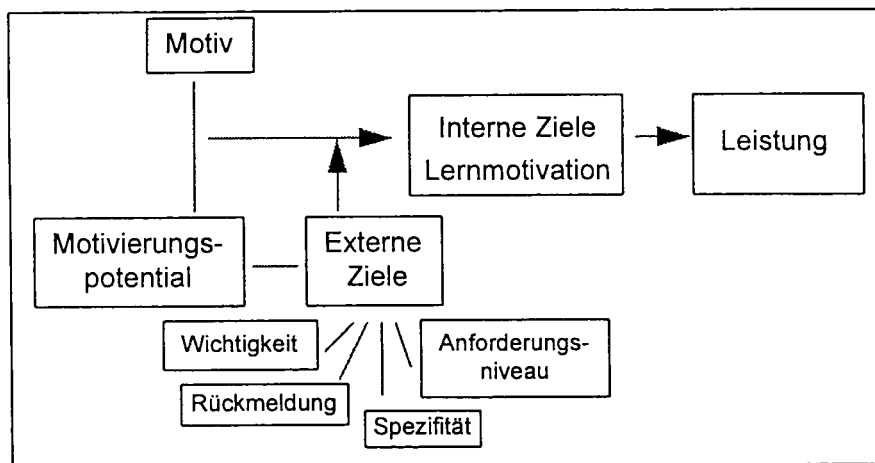
- das *Anforderungsniveau*, d. h. die Ziele sollten den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler entsprechen, sie sollten zwar heraus- aber nicht unter- oder überfordern,
- die *Wichtigkeit*, d. h. die Unterrichtsziele sollten für den einzelnen bezogen auf seine Ausbildungs- und Arbeitssituation bedeutsam sein,
- die *Spezifität*, d. h. die Ziele sollten klar und deutlich umrissen sein, damit die Auszubildenden wissen, welche Leistung sie erbringen müssen und wie sie die eigene Handlungskompetenz einschätzen können und
- die *Rückmeldung*, d. h. die Auszubildenden sollten kontinuierlich über den aktuellen Stand der Zielerreichung informiert werden.

Zusammenfassend bezeichnen wir diese Variablen als „Determinanten der Zielakzeptanz“, da ihre Verwirklichung im Unterricht den Anpassungsprozeß zwischen internen und externen Zielen mitbestimmt. Die enge Beziehung der Determinanten der Zielakzeptanz zum Motivierungspotential zeigt sich in Überschneidungen in einzelnen Bereichen (Wichtigkeit, Rückmeldung); während jedoch mit dem Motivierungspotential die Tätigkeitsanreize umschrieben werden, werden mit den Determinanten der Zielakzeptanz Qualitätsmerkmale für die Aufarbeitung externer Ziele charakterisiert.

Abbildung 1 zeigt das Beziehungsgeflecht der Variablen.

Die Untersuchung der Zusammenhänge bliebe jedoch unvollständig, würden berufs- und ausbildungsspezifische Bedingungen übergangen. Aus diesem Grund haben wir unter Berücksichtigung der jeweiligen Inhaltsthematik und des Ausbildungsabschnitts geprüft, inwieweit Unterschiede im Grad der Lernmotivation vorliegen, die auf die Verschiedenartigkeit in den Lernbezügen rückführbar sind. Wenn beispielsweise die Aufbereitung der Lernziele durch die Auszubildenden in Abhängigkeit vom Lerninhalt variiert, würde sich dies im Grad der Lernmotivation der Auszubildenden spiegeln und damit auf mögliche Ansatzpunkte zur Gestaltung der motivationalen Bedingungen hinweisen. Darüber hinaus sind Differenzen zwischen den Ausbildungsjahren wahrscheinlich, da sich die Unterrichtsbedingungen im ersten und zweiten Jahr anders darstellen als im letzten Jahr der Ausbildung, in dem beispielsweise zukunftsbezogene Ungewißheit mehr Raum einnimmt als in früheren Phasen und möglicherweise Folgenanreize (z. B.: guter Abschluß) in den Vordergrund treten.

Abbildung 1:
Übersicht über die Beziehungen der Variablen



Den theoretischen Vorgaben lassen sich entsprechend folgende Fragestellungen zuweisen:

1. In welchem Ausmaß wirken die Determinanten der Zielakzeptanz auf die Lernmotivation ein, d. h. ist diese Variable in der Lage, einen signifikanten Anteil an Kriteriumsvarianz der Lernmotivation zu erklären?
2. Kann eine Interaktion der Variablen „Anforderungsniveau“, „Wichtigkeit“, „Spezifität“ und „Rückmeldung“ mit dem Motivierungspotential nachgewiesen werden? Eine Bestätigung dieser Annahme würde bedeuten, daß die Verwirklichung der lernzielbezogenen Qualitätsanforderungen gemeinsam mit dem leistungsthematischen Motivierungspotential die Entwicklung von Lernmotivation begünstigt.
3. Unterscheiden sich die einzelnen Variablen im Ausmaß ihrer Bedeutung für die Lernmotivation? Die „Rückmeldung“ als Einflußgröße wurde beispielsweise schon vielfach untersucht; die Ergebnisse bestätigen durchgehend, daß sie für den Motivationsprozeß unentbehrlich ist (vgl. Farr 1990, Pritchard et al. 1990, Kleinbeck & Schmidt 1995).
4. Welche Rolle spielen die konkreten Unterrichtsinhalte und die gegenwärtige Phase im Ausbildungsgang, d. h. differiert das Ausmaß an Lernmotivation in Abhängigkeit vom aktuellen Lerngegenstand bzw. vom Ausbildungsjahr?

Zur Beantwortung der Fragen haben wir im September und Oktober 1995 die Einschätzungen zu den einschlägigen theoretischen Variablen von insgesamt 255 Auszubildenden (Bürokauffrau/mann) fragebogengestützt erhoben. Die Untersuchungsmethode, die Ergebnisse sowie praktische und theoretische Implikationen werden nachfolgend erläutert.

2. Methode

Stichprobe: Unter den 255 Befragten befanden sich 198 weibliche (77,6%) und 57 männliche (22,4%) Auszubildende, das Alter der Befragten lag zwischen 16 und 34 Jahren (mittleres Alter: 20,2 Jahre). Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich 59 Auszubildende (23,2%) im ersten Lehrjahr, 96 (37,6%) im zweiten und 100 (39,2%) im dritten Jahr der Ausbildung. In den einzelnen Klassen wurden insgesamt elf verschiedene Unterrichtsthemen behandelt (vgl. Tab. 3).

Erhebungsverfahren: Die Einschätzungen der Auszubildenden bezogen sich auf ihre aktuelle Situation im betriebs- bzw. bürowirtschaftlichen Unterricht der Berufsschule. Aussagen zur betrieblichen Situation wurden nicht erhoben. Die folgende Übersicht zeigt die untersuchten Variablen, ihre Bezeichnungen, die Itemanzahl und jeweils ein Itembeispiel:

Tabelle 1:
Übersicht über die Variablen

Variable und Itemzahl	Label	Itembeispiel
abhängige Variablen		
intrinsische Motivation (10)	INTRIN	Meistens vergeht die Unterrichtszeit wie im Fluge.
extrinsische Motivation (9)	EXTRIN	Ich arbeite am Thema mit, weil mir das Wissen bei der Bearbeitung verwandter Themen nützlich sein könnte.
Lernmotivation (gesamt: 19)	INEXMOT	
unabhängige Variable		
Motivierungspotential (15)	MPS	Der Unterricht erfordert eine Vielzahl von Fähigkeiten bzw. stellt wechselnde Anforderungen.
Moderatorvariablen		
-Wichtigkeit (3)	WICHTIG	Ich weiß genau, welche Inhalte ich mir sofort aneignen muß und bei welchen ich mir Zeit lassen kann.
- Spezifität (3)	SPEZ	Ich weiß genau, welche Ziele im Unterricht z. Z. verfolgt werden.
- Rückmeldung (3)	FEED	Ich erhalte Informationen darüber, wie gut ich gestellte Aufgaben bearbeite.
- Anforderungsniveau (3)	ANFNIVO	Ich finde es schwierig, die erwarteten Leistungen zu erbringen.
- Determinanten der Zielakzeptanz (gesamt: 12)	ZIEL	

Die internen Konsistenzen der fünf- bzw. siebenstufigen Likertskalen können als sehr zufriedenstellend bezeichnet werden; sie liegen alle über .75 (Cronbach's Alpha, vgl. auch Hardt et al., 1996) und bestätigen die Ergebnisse der Voruntersuchungen. Detailliertere Informationen zur Validierung des

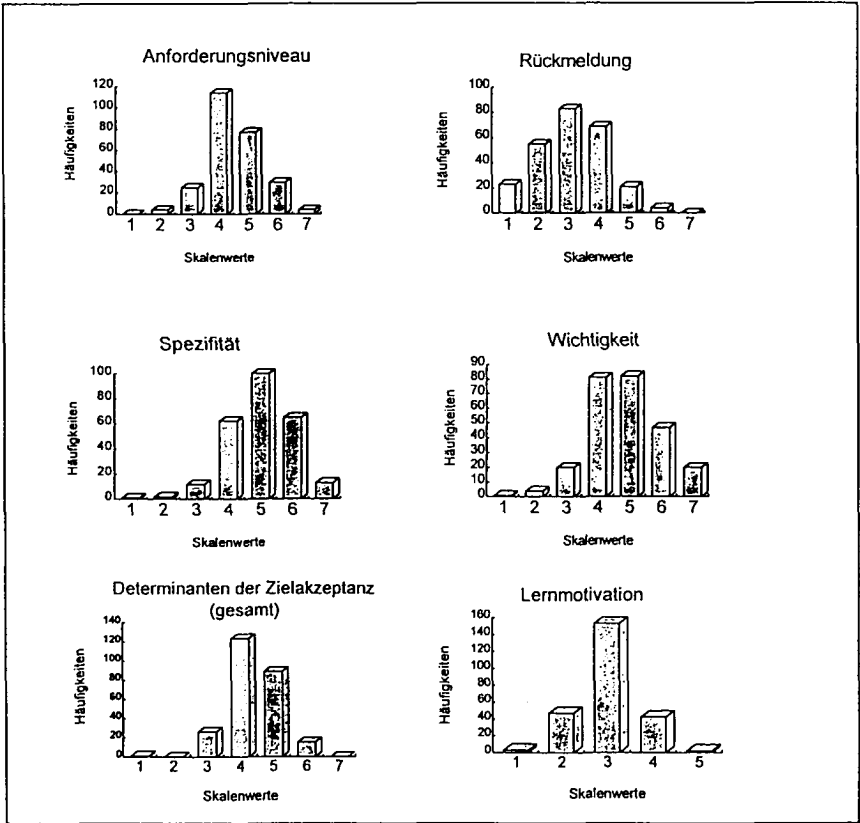
eingesetzten Erhebungsinstrumentariums können an anderer Stelle eingesetzt werden (Zaib & Hardt, in Vorb.).

3. Ergebnisse

3.1 Deskriptive Statistik

Einige deskriptive Angaben sind nachfolgend dargestellt. Sie geben einen Überblick über die Merkmalsausprägungen der untersuchten Variablen.

Abbildung 2:
Übersicht über die Merkmalsausprägungen der Variablen (Gesamtgruppe)



Anmerkungen: Ausprägungen 1 bis 5 bzw. 7 = sehr schwach bis sehr stark; n = 255

Die Abbildung zeigt, daß die Befragten die einzelnen „Determinanten der Zielakzeptanz“ durchaus unterschiedlich einschätzen. Während die Bewertungen zu den Variablen „Anforderungsniveau“, „Spezifität“ und „Wichtigkeit“ der unterrichtsspezifischen Lerngegenstände im Durchschnitt über

dem mittleren Skalenwert liegen, liegt der Durchschnittswert zur „Rückmeldung“ leicht darunter. Es wäre jedoch verfrüht, aus diesen Ergebnissen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Einzelvariablen für den Grad an Lernmotivation zu ziehen, da die obigen Darstellungen lediglich die Merkmalsausprägungen der Zieldeterminanten *beschreiben*.

Günstige Effekte auf die Lernmotivation wären aufgrund unserer Theorie insbesondere dann zu erwarten, wenn von seiten der Auszubildenden eine hohe Akzeptanz der Lernziele vorliegt. Die grundlegenden Bedingungen für eine dauerhafte Zielakzeptanz sind - bei Berücksichtigung der einschlägigen Forschungsergebnisse (Hacker & Skell 1993, Locke & Latham 1990, Mietzel 1986) -, daß sich die Auszubildenden über die Ziele im klaren sind, das Anspruchsniveau der Ziele als angemessen empfunden wird, das Erreichen für wichtig erachtet wird sowie kontinuierliche Rückmeldungen über den Grad der Zielerreichung den Lernprozeß begleiten.

3.2 Regressionsanalysen

Zur Überprüfung der o. g. Annahmen haben wir zunächst die Haupteffekte der Variablen „Determinanten der Zielakzeptanz“ auf die Lernmotivation der Auszubildenden mittels multipler Regressionsanalysen berechnet. Unsere Analysen erfolgen auf drei verschiedenen Ebenen: 1. für die Gesamtgruppe der Befragten, 2. separiert nach Ausbildungsjahren und 3. in Abhängigkeit vom Unterrichtsinhalt (Themen vgl. Tab. 3). Dieses Vorgehen hat den Vorteil, vom groben Überblick ins Detail gehen zu können. Tabelle 2 zeigt die erklärte Varianz der Lernmotivation zunächst für die Gesamtgruppe (erste Analyseebene) sowie separiert nach Ausbildungsjahr (zweite Analyseebene) unter Berücksichtigung des Einflusses der Einzelvariablen, aus denen sich die Variable „Determinanten der Zielakzeptanz“ zusammensetzt.

Tabelle 2:

Erklärte Varianz (r^2) der Lernmotivation durch die Determinanten der Zielakzeptanz

Variable	Zielakzeptanz		Anforderungsniveau		Rückmeldung		Spezifität		Wichtigkeit	
	r^2	Sign.	r^2	Sign.	r^2	Sign.	r^2	Sign.	r^2	Sign.
gesamt	.08	**	.00	-	.14	**	.06	**	.03	*
1. Jahr	.04	*	.01	-	.15	**	.02	-	.00	-
2. Jahr	.14	**	.00	-	.20	**	.08	**	.05	*
3. Jahr	.05	*	.01	-	.03	-	.05	*	.03	-

n=255; **p<0,01, *p<0,05

Die Variable „Anforderungsniveau“, die nach der Angemessenheit der Anforderungen im Unterricht fragt, ist offenbar für den Ausprägungsgrad der Lernmotivation bezogen auf die untersuchte Gesamtstichprobe ohne signifikante Bedeutung. Den größten Anteil an erklärter Varianz der Lernmotivation liefert die Variable „Rückmeldung“ mit 14%. Der Varianz erklärende Anteil der Variablen „Spezifität“ und „Wichtigkeit“ fällt zwar geringer aus, ist jedoch mit 6% bzw. 3% statistisch bedeutsam.

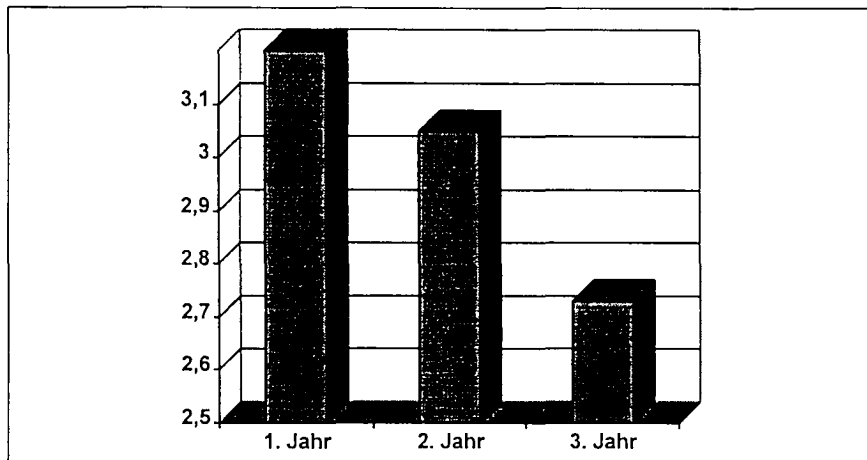
Mit der Separierung nach den drei Ausbildungsjahren (zweite Analyseebene) wird deutlich, auf welche Konstellationen die Ergebnisse zurückzuführen sind. Die Gesamtvariable „Determinanten der Zielakzeptanz“ erklärt im ersten Ausbildungsjahr 4% an Kriteriumsvarianz, ein Befund, der eindeutig auf den Einfluß der Rückmeldedimension (15%) zurückgeht. Im zweiten Jahr liegt die erklärte Varianz durch die Gesamtvariable bei 14%. Auch hier ist der stärkste Effekt auf die Lernmotivation der Rückmeldedimension zuzuschreiben (mit 20%), wobei jedoch auch durch die Variablen „Spezifität“ und „Wichtigkeit“ ein zwar geringerer, jedoch signifikanter Anteil an Kriteriumsvarianz erklärt werden kann.

Im dritten Ausbildungsabschnitt übt einzig die Variable „Spezifität“ mit 5% erklärter Varianz einen statistisch bedeutsamen Einfluß aus (vgl. Tab. 2). Der Versuch, eine Erklärung für dieses Ergebnis zu finden, weist in zwei Richtungen: zum einen könnte eine Begründung sein, daß diese letzte Phase im Ausbildungsgang vornehmlich unter dem Druck des bevorstehenden Abschlusses erlebt wird und Fragen nach Effektivität des Lernens und Instrumentalität des Gelernten für das Bestehen von Prüfungen oder Chancen auf dem Arbeitsmarkt in den Vordergrund rücken. Zum anderen ist denkbar, daß der Unterricht nicht im Sinne der postulierten Qualitätsansprüche aufbereitet wird und damit die Dimensionen „Wichtigkeit“, „Anforderungsniveau“ und „Rückmeldung“ in unzureichender Weise erlebt werden. Somit drängt sich die Frage auf, ob auch die Lernmotivation im dritten Ausbildungsjahr niedriger ausfällt als in den beiden ersten Jahren. Abbildung 3 zeigt die Ausprägungen der Lernmotivation differenziert nach Ausbildungsabschnitt.

Im letzten Jahr der Ausbildung liegt die Ausprägung der Lernmotivation deutlich tiefer als in den beiden ersten Jahren, ein auffälliges Ergebnis, zumal auch schon in anderen Untersuchungszusammenhängen über ein kontinuierliches Absinken der Lernmotivation im Verlaufe schulischen Lernens berichtet wurde (Helmke 1993).

Für die erste und zweite Analyseebene bleibt festzuhalten, daß die stärksten Effekte durch den Einfluß der Variablen „Rückmeldung“ zu verzeichnen sind, ein Befund, der insbesondere deshalb von Bedeutung ist, weist er doch auf einen sehr wichtigen Ansatzpunkt zur Gestaltung der Motivierungsbedingungen im Unterricht hin: die Möglichkeit, durch gezielte Rückmeldung seitens der Lehrer die Auszubildenden kontinuierlich über den jeweiligen Stand ihrer Leistungen zu informieren bzw. die Aufgaben- und Tätigkeitsstruktur so zu organisieren, daß ein vollständiges Feedback auch über die Aufgaben und Tätigkeiten selbst möglich ist.

Abbildung 3:
Mittelwerte der Lernmotivation getrennt nach Ausbildungsjahr



Anmerkungen: n(gesamt) = 246; 1. Jahr n = 58, 2. Jahr n = 94, 3. Jahr n = 94

Die multiplen Regressionsgleichungen zur Überprüfung der Haupteffekte der Determinanten der Zielakzeptanz in Abhängigkeit vom Unterrichtsinhalt auf der dritten Analyseebene bestätigen tendenziell die Ergebnisse und dokumentieren im Detail, unter welchen thematischen Bedingungen mehr oder minder große Anteile an Kriteriumsvarianz erklärt werden können. In die folgende Übersicht wurden nur die statistisch bedeutsamen Ergebnisse aufgenommen.

Tabelle 3:
Erklärte Varianz (r^2) der Variablen „Lernmotivation“ durch die Determinanten der Zielakzeptanz (nach Unterrichtsthemen)

Thema	Anforderungs- niveau	Rück- meldung	Spezifität	Wichtig- keit
1 Auszubildende(r) im Betrieb		.13*		
2 Zahlungsverkehr		.53**		
3 Verträge				
4 Auftragsbearbeitung				
5 Modellbetrieb kennenlernen		.26*		
6 Arbeitsplatzgestaltung				
7 Lohn/Gehalt		.47**	.25*	.24*
8 Lohnabrechnung/Steuern		.11*		
9 Personalwirtschaft	r.44**			.41*
10 Absatz		.34*		
11 Investition/Finanzierung			.25*	

n=255; **p<0,01, *p<0,05

Der Einfluß der Rückmeldedimension zeigt sich wiederum am deutlichsten: diese Einzelvariable vermag bis zu 53% an Kriteriumsvarianz der Lernmotivation aufzuklären. Dieses Ergebnis wurde im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema 2 (Zahlungsverkehr) erzielt, das zum Befragungszeitpunkt im dritten Ausbildungsjahr behandelt wurde.

Die Ergebnisse der inhaltspezifischen Analysen (dritte Analyseebene) weisen auf einen Einfluß der Variablen „Spezifität“, „Wichtigkeit“ und „Anforderungsniveau“ in Abhängigkeit vom Unterrichtsinhalt in drei Fällen hin, und zwar bezogen auf die Themen 7 (Lohn/Gehalt: aktuell im 2. und 3. Jahr), 9 (Lohnabrechnung/Steuern: 3. Jahr) und 11 (Investition/Finanzierung: 3. Jahr). Es bleibt gleichwohl die Frage offen, warum die Determinanten der Zielakzeptanz bezogen auf die Themen 3 (Verträge: aktuell im 2. Ausbildungsjahr), 4 (Auftragsbearbeitung: aktuell im 2. Jahr) und 6 (Arbeitsplatzgestaltung: aktuell im 1. und 2. Jahr) keinen statistisch bedeutsamen Anteil an Kriteriumsvarianz erklären können. Es ist daher angezeigt, herauszufinden, ob in diesen Fällen das Anforderungsniveau der Ziele den Leistungsressourcen der Auszubildenden entspricht, ausreichend Rückmeldung über das Geleistete gegeben wird, die Unterrichtsziele klar umrissen sind und von den Auszubildenden wichtig genommen werden.

Zur Überprüfung der Wechselwirkung zwischen den Determinanten der Zielakzeptanz und dem Motivierungspotential wurden hierarchische, moderierte Regressionsgleichungen berechnet. Auf diese Weise kann geprüft werden, ob die zusätzliche Aufnahme des Produktterms zweier Variablen (z. B.: $A \times B$) einen Varianzanteil der Kriteriumsvariablen erklären kann, der höher ist als derjenige, der durch eine lineare, additive Verbindung der Einzelvariablen aufklärbar ist. Die Annahme einer Wechselwirkung zwischen zwei Variablen wird dann akzeptiert, wenn der Zuwachs des multiplen Korrelationskoeffizienten und die Gesamtgleichung bei Aufnahme des Produktterms in die Gleichung statistisch bedeutsam ausfallen (Wegge & Kleinbeck 1993).

Für die Gesamtgruppe ist keine entsprechende Interaktion nachzuweisen. Bei Separierung nach Ausbildungsjahr hingegen zeigt sich die Wechselwirkung zwischen dem Motivierungspotential des Unterrichts und der Zieldimension für die Auszubildenden des zweiten Jahres (vgl. Tab. 4).

Dieses Ergebnis zeigt - bezogen auf die Auszubildenden im zweiten Ausbildungsjahr -, daß die Verwirklichung der an die Unterrichtsziele gestellten Qualitätsanforderungen in Interaktion mit einem als leistungsthematisch attraktiv empfundenen Motivierungspotential die Lernmotivation positiv beeinflusst, da sich die erklärte Varianz durch den Einschluß der multiplikativen Verbindung der Variablen signifikant erhöht.

Zur Überprüfung der Frage, auf welche Einzelvariablen sich dieses Ergebnis stützt, wurden weitere hierarchische, moderierte Regressionsgleichungen berechnet. Die multiplikative Verknüpfung der Variablen „Motivierungspotential“ und „Rückmeldung“ führt zu einem signifikant höheren Anteil an erklärter Varianz der Lernmotivation als die additive Verknüpfung (vgl. Tab. 4). Dieser Befund bestätigt die Annahme, daß die Auszubildenden, die sich in ausreichendem Maße über den jeweiligen Stand der Zielerreichung infor-

Tabelle 4:

Erklärte Varianz der Lernmotivation durch die Wechselwirkung zwischen dem Motivierungspotential und den Determinanten der Zielakzeptanz

Variable	Beta - ln	R	r ²	F	p(G)	p(d)
<i>2. Ausbildungsjahr (n = 96)</i>						
1 Motivierungspotential (MPS)	.45	.45	.20	22.12	.000	-
2 Zielakzeptanz	-.28	.52	.27	16.12	.000	.005
3 MPS x Zielakzeptanz	2.17	.55	.30	12.46	.000	.047
<i>gesamte Gruppe (n = 255)</i>						
1 Motivierungspotential (MPS)	.37	.37	.13	37.43	.000	-
2 Rückmeldung	.28	.45	.20	29.77	.000	.000
3 MPS x Rückm.	1.20	.51	.26	27.94	.000	.000

Anmerkungen: p(G) und p(d) = Signifikanz der Gesamtgleichung bzw. des Zuwachses des Bestimmtheitsmaßes bei Aufnahme der Variablen in die Gleichung

miert fühlen und gleichzeitig das Motivierungspotential als anregend erleben, motivierter und lernbereiter sind als diejenigen ihrer Mitschüler, denen nicht umfassend klar ist, wie erfolgreich ihre aktive Mitarbeit ist. Auf eine separate Interaktion zwischen den Variablen „Spezifität“, „Wichtigkeit“ und „Anforderungsniveau“ und dem leistungsthematischen Anregungsgehalt des Unterrichts gibt es keine Hinweise.

Soweit der Überblick über die Ergebnisse unserer Teilstudie zur Untersuchung der Bedeutung spezifischer qualitativer Eigenschaften fremdgesetzter Unterrichtsziele für die Akzeptanzbereitschaft und die Lernmotivation von angehenden Bürokaufleuten. Im abschließenden Teil werden die Befunde in ihrer Gesamtheit diskutiert.

4. Diskussion

Die Ergebnisse aus unserer Untersuchung beziehen sich durchgehend auf die motivationalen Prozesse in Lernsituationen des kaufmännischen Unterrichts (Bürowirtschaft und Betriebswirtschaft) und stellen somit einen kleinen Ausschnitt aus der motivationalen Bedingungskonstellation in der kaufmännischen Erstausbildung dar, in dem Einflüsse aus dem betrieblichen Hintergrund der Auszubildenden unberücksichtigt bleiben. Dennoch ließen sich

wichtige Ansatzpunkte zur Gestaltung der Unterrichtsbedingungen in kaufmännischen Lernsituationen isolieren.

Die Wirkung insbesondere einer Einflußgröße durchzog nahezu alle Untersuchungsergebnisse: die Ergebnis- und Prozeßrückmeldung durch die Aufgaben und Tätigkeiten selbst bzw. durch den Lehrer zeigt vielfach günstige Effekte auf die Lernmotivation der Auszubildenden. In Abhängigkeit von der Unterrichtsthematik erklärt diese Variable bis zu 53% an Kriteriumsvarianz der Lernmotivation (Thema: Zahlungsverkehr, vgl. Tab. 3). Forschungsbefunde, die aus anderen motivationspsychologischen Untersuchungen der letzten Jahre vorliegen, können damit bestätigt werden (Kleinbeck et al. 1985, Pritchard et. al. 1990, Kleinbeck & Schmidt 1995). Darüber hinaus bestätigen die Ergebnisse die eingangs postulierte Wechselwirkung der Rückmeldedimension mit dem Motivierungspotential, ein Ergebnis, das die Bedeutung des leistungsthematischen Anregungsgehalts der Unterrichtssituation in seiner Verbindung zur Rückmeldedimension für die Entwicklung von Lernmotivation auf seiten der Auszubildenden unterstreicht (vgl. Tab. 4).

Als ein wichtiger Ansatzpunkt zur Verbesserung der Motivationsbedingungen in den Lernfeldern des kaufmännischen Unterrichts bietet die Rückmeldedimension eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten. In diesem Kontext ist besonders die Lehreraktivität gefragt, da Rückmeldung nicht nur mit der Frage, *was* an Feedback gegeben wird, sondern auch durch *wen* und *wie*, zusammenhängt. Die Lernaufgaben und Tätigkeiten wären entsprechend so zu gestalten, daß beständige Rückkopplungen stattfinden, damit sowohl während der Bearbeitung des Lehrstoffs als auch im Ergebnis der Erfolg bzw. Mißerfolg sichtbar wird. Aber auch gerade das Lernen, das mit Behaltensleistungen verbunden ist, kann durch die kontinuierliche Rückmeldung durch das Lehrpersonal gefördert werden, indem auf spezifische Probleme wiederholt eingegangen wird und der Auszubildende seinen Lernfortschritt beständig vor Augen hat. In diesem Kontext ist es nicht unerheblich, inwieweit die Lehrkräfte durch die Anwendung verschiedener Motivierungstechniken die Auszubildenden zu aktivieren vermögen. So konnte nachgewiesen werden, daß die Schaffung eines streßfreien Arbeitsklimas, die Förderung des Selbstvertrauens der Schülerinnen und Schüler, der Einsatz von Geduld und Unterstützung und andere inhaltsunabhängige Motivierungstechniken mit dem Ausprägungsgrad der Lernmotivation eng verknüpft sind (Wild et al. 1995, Hardt et al. 1996).

Die übrigen erfaßten Einzelvariablen „Wichtigkeit“, „Spezifität“ und „Anforderungsniveau“ hingegen tragen bezogen auf die Gesamtgruppe für die angestrebte „Passung“ zwischen den vorgegebenen Zielsetzungen und der individuellen Akzeptanzbereitschaft nicht in erwartetem Ausmaß zur Erklärung der Lernmotivation bei (vgl. Tab. 2). In Abhängigkeit von den verschiedenen Unterrichtsinhalten können zwar in Einzelfällen durchaus akzeptable Varianzanteile erklärt werden (vgl. Tab. 3), die nachweisbaren Effekte fallen jedoch insgesamt niedriger aus als bei der Rückmeldedimension. In drei inhaltspezifischen Fällen (Themen: 3, 4, 6) kann für die einzelnen Determinanten der Zielakzeptanz kein statistisch bedeutsamer Einfluß nachgewie-

sen werden. Ob diese Befunde mit der Spezifität des Meßzeitpunktes und der untersuchten Stichprobe zusammenhängen oder ob sich die Aufbereitung der Unterrichtsziele möglicherweise nicht gemäß der akzeptanzfördernden Bedingungen vollzieht, bleibt in Nachfolgeuntersuchungen zu klären.

Die Besonderheiten der jeweiligen Ausbildungsphase treten in den Ergebnissen unserer Studie klar zu Tage. Die erklärten Varianzen der Lernmotivation durch die Determinanten der Zielakzeptanz zeigen im zweiten Jahr der Ausbildung die deutlichsten Ausprägungen (vgl. Tab. 2), was darauf hinweist, daß die Forderungen zur Beschaffenheit der Unterrichtsziele insbesondere in diesem Ausbildungsabschnitt realisiert werden. Die eingangs postulierte Wechselwirkung zwischen den Determinanten der Zielakzeptanz und dem leistungsthematischen Anregungsgehalt der Unterrichtssituation kann für diese Teilgruppe der Auszubildenden ebenfalls bestätigt werden, wobei jedoch angemerkt werden sollte, daß dieser Einfluß offensichtlich vor allem auf die Rückmeldedimension zurückgeht (vgl. Tab. 2 und 4).

Für das dritte Ausbildungsjahr hingegen können die Determinanten der Zielakzeptanz kaum Kriteriumsvarianz erklären. Eine Erklärung hierfür könnte - wie im Ergebnisteil bereits angesprochen - sein, daß in dieser Phase auf seiten der Auszubildenden bereits Unsicherheiten spürbar sind, die mit dem nahenden Abschluß der Ausbildung (Prüfungen, Chancen auf dem Arbeitsmarkt etc.) zusammenhängen. Die Motivation zu lernen zielt in der dritten Phase der Ausbildung vermutlich insbesondere auf die Folgenstruktur des Unterrichts, da effizienter und erfolgreicher als zuvor gearbeitet werden muß. Für diese Annahme spricht die gegenüber dem ersten und zweiten Ausbildungsjahr konstatierte niedrigere Ausprägung der Lernmotivation der Auszubildenden (vgl. Abb. 3), ein Ergebnis, das bereits in anderen Untersuchungszusammenhängen erbracht wurde und Anlaß zur Beunruhigung gibt (Helmke 1993, Hardt 1994). Interventionsprojekte, die für eine motivational ansprechende Gestaltung der Lernumgebung sorgen, wirken sich hingegen positiv auf die Lernmotivation aus (Prenzel et al. 1993).

Neben der Rückmeldung kann im Unterricht das leistungsthematische Motivierungspotential gestaltet und verbessert werden. Dies könnte unter Berücksichtigung der Berufsspezifität der untersuchten Gruppe beispielsweise dadurch geschehen, daß kaufmännische Vorgänge, die heute fast überall mit Hilfe spezifischer Softwareprogramme erledigt werden (z. B.: „Cobucas“ zur Verbuchung von Löhnen und Gehältern), zunächst „per Hand“ gelernt werden, damit die Auszubildenden das Prinzip der Abläufe überhaupt nachvollziehen können. Wenn außerdem ein angemessener Wechsel in den Anforderungen stattfindet, der verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten der Auszubildenden fordert ohne zu überfordern, dürften sich günstige Auswirkungen auf die Lernmotivation zeigen.

Die dargestellten Analysen belegen, daß die Lernziele des Unterrichts in der kaufmännischen Erstausbildung spezifischen Anforderungskriterien genügen sollten, will man die Akzeptanz und Übernahme durch die Auszubildenden erreichen. Mit einer Gestaltung der Unterrichtsbedingungen in diesem Sinne - insbesondere durch beständige Rückmeldung - kann der Lernerfolg

zwar nicht garantiert, jedoch können wesentliche Voraussetzungen dafür geschaffen werden. In weiteren Untersuchungen wird zu klären sein, ob sich tatsächlich Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen und der meßbaren Leistung (Zeugnissenoten) nachweisen lassen, um auf diese Weise die Modellüberprüfung (vgl. Abb. 1) zu vervollständigen.

5. Literatur

- Farr, J. L. (1990): Leistungsfeedback und Arbeitsverhalten. In: H. Schuler (Hrsg.), Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung. Göttingen, 57-79
- Hacker, W. & Skell, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975): Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976): Motivation through the design of work. Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performances*, 16, 250-279
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980): Work redesign. Massachusetts
- Hardt, B. (1994). Untersuchungen zur Arbeitsmotivation - Die Wirkung des Motivierungspotentials der Arbeit auf intrinsische Motivation und Zufriedenheit unter Berücksichtigung anschlussthematischer Aspekte. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Dortmund
- Hardt, B., Zaib, V., Kleinbeck, U. & Metz-Göckel, H. (1996): Untersuchungen zu Motivierungspotential und Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 128-149.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 7-47
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur fünften Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86
- Kleinbeck, U., Schmidt, K.-H. & Carlson, H. (1985): Veränderungen von Zielsetzungswirkungen auf die Leistung durch leistungsthematische Einflußfaktoren. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 32, 263-280
- Kleinbeck, U. & Schmidt, K.-H. (1995): Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990): Theory of Goal Setting and Task Performance. New Jersey.
- Mento, A. J., Steel, R. P. & Karren, R. J. (1987): A metaanalytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966 - 1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 52-83
- Mietzel (1986): Psychologie in Unterricht und Erziehung. Göttingen
- Prenzel, M., Eitel, F., Holzbach, R., Schoenheinz, R. J. & Schweiberer, L. (1993): Lernmotivation im studentischen Unterricht in der Chirurgie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 7, 125-137
- Pritchard, R. D., Kleinbeck, U. & Schmidt, K.-H. (1990): Das Managementsystem PPM - Durch Mitarbeiterbeteiligung zu höherer Produktivität. München
- Rheinberg, F. (1995): Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen? Beitrag vorbereitet für: Möller, J. & Köller, O. (Hrsg.), Leistungsbezogene Kognitionen und Emotionen. Weinheim
- Schmidt, K.-H., Kleinbeck, U. & Rohmert, W. (1981): Die Wirkung von Merkmalen der Arbeitssituation und Persönlichkeitsvariablen auf die Arbeitszufriedenheit und andere motivationsbezogene Einstellungsvariablen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 28, 465-485

- Schmidt, K.-H., Kleinbeck, U., Ottmann, W. & Seidel, B. (1985): Ein Verfahren zur Diagnose von Arbeitsinhalten: Der Job Diagnostic Survey (JDS). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 29 (N.F.3), 162-172
- Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D. & Schreyer, I. (1995): Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests. Berichte aus dem DFG-Projekt „Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation“, Nr. 2, München
- Zaib, V. & Hardt, B. (1995): Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung der Zielbindung in der kaufmännischen Erstausbildung - Bericht zur Herbst-Tagung der AEPF in Fribourg/Schweiz
- Zaib, V. & Hardt, B. (1995): Entwicklung und Validierung des Instruments DELKU (in Vorbereitung)

Anschrift der Autoren:
FB 14; Organisationspsychologie
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund